

رسالة التربية وعلم النفس، ع (٢١)، ص ص ١٣٩ - ١٨٠ الرياض، (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة

عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
أستاذ مشارك ، قسم التربية الخاصة ، كلية التربية
جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية
(قدم للنشر؛ وأجيز في ١٧/١١/١٤٢٣هـ)

ملخص الدراسة.هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات العمر، والخبرة، والمؤهل التعليمي، والتخصص، والدورات التدريبية على أهمية تلك البرامج من قبل معلمي التربية الخاصة. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء معلمي التربية الخاصة التابعين لوزارة المعارف في المملكة العربية السعودية (٧٨٣ معلم)، وتم استخدام المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين، واختبار "ت"، واختبار شيفيه لتحليل نتائج الدراسة.

وقد جاءت البرامج مرتبة حسب الأبعاد من قبل مجتمع الدراسة كما يلي : البرنامج التربوي الفردي، والبرنامج العام، والتدريس، والتقييم والتشخيص، حيث اتفق المعلمون وبنسبة عالية على أهمية كل هذه البرامج. وقد بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه البرامج ترجع إلى متغيرات العمر، والخبرة، والمؤهل التعليمي، والتخصص، والدورات التدريبية.

مقدمة

شهد مجال التربية الخاصة تطوراً وتغيراً ملحوظاً في السنوات الأخيرة على مستوى العالم، حيث كان التوجه نحو تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الثلاثينيات في المدارس المعزولة بدعوى عدم وجود القناعة لوجودهم في المدارس العادية، وفي منتصف القرن العشرين تطورت التربية الخاصة بشكل كبير ونودي بالاهتمام بمجال التربية الخاصة من

منظور الساهول والاهتمام ببرامج التربية الخاصة بشكل أفضل من ذي قبل (منصور، ١٩٩٤). ونتجته الشترية الخاصة في العصر الحالي إلى الدمج الشامل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف فئاتهم مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية .

وهناك برامج تدريبية موجهة للمعلم العادي باعتباره جوهر العملية التعليمية ومحورها لأنه مطالب بالقيام بعدد من المسؤوليات والمهام بما في ذلك قدرته على تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها المختلفة (جامع، الشاهين ، والهادي ١٩٨٤)، ويحل في ذلك طرائق واستراتيجيات التدريس، والتعامل مع الأطفال، والعلم بالنظريات السلوكية والنفسية، والتخطيط واستخدام الوقت بشكل مشر وما إلى ذلك.

وإذا كانت عملية تدريب المعلم العادي ليست بالأمر السهل وتحظى بكل هذا الاهتمام، فإن قضية تدريب معلم التربية الخاصة يجب أن تأخذ اهتماما أكبر نتيجة للمسوريات التي تواجه كليات التربية في إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة والتي من أهمها ندرة المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وزيادة الأطفال المعوقين في العالم حيث أوضح ترنيل، شريك، بوليل وزيادة الأطفال المعوقين في العالم حيث أوضح ترنيل، شريك، بوليل (١٩٩٩) أن ما نسبته ١٢% من تلاميذ المدارس الأمريكية يتلقون خدمات التربية الخاصة حيث بلغ عددهم ٥ مليون تلميذ وذلك في عام ١٩٩٤ - ١٩٩٥م.

و يحتاج معلم التربية الخاصة في الواقع إلى مهارات خاصة وإضافية، غير تلك المهارات اللازمة للمعلم العادي ، فهو بحاجة إلى أن يستخدم طرق تدريس خاصة، وأن يعد برامج فردية تتناسب مع الفروق الفردية للأطفال، لذا ينبغي لكليات التربية في البلاد العربية بشكل عام والمملكة العربية السعودية بشكل خاص تطوير أساليب إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة وتزويدهم

بالمهارات اللازمة وتدريبهم عليها ومن ذلك المهارات الأكاديمية، والاجتماعية، والشخصية، ومهارات التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم (العبد الجبار، ١٩٩٨).

ونظراً للتوسع الهائل في افتتاح البرامج الملحقة في المدارس العادية في كافة مدن ومحافظات المملكة العربية السعودية ، وأهمية البرامج التدريبية للمعلمين على رأس العمل جاءت هذه الدراسة في محاولة لتحديد أهم المجالات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة وتحديد المتغيرات المؤثرة في أهمية تلك البرامج. وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في محاولة الإجابة على أسئلة الدراسة التالية :

- (١) ما أهمية البرامج التدريبية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟
- (٢) هل تختلف أهمية تلك البرامج بين معلمي التربية الخاصة باختلاف العمر.
- (٣) هل تختلف أهمية تلك البرامج بين معلمي التربية الخاصة باختلاف الخبرة.
- (٤) هل تختلف أهمية تلك البرامج بين معلمي التربية الخاصة باختلاف المؤهل التعليمي.
- (٥) هل تختلف أهمية تلك البرامج بين معلمي التربية الخاصة باختلاف التخصص الدقيق.
- (٦) هل تختلف أهمية تلك البرامج بين معلمي التربية الخاصة باختلاف الموضع التعليمي.
- (٧) هل تختلف أهمية تلك البرامج بين معلمي التربية الخاصة باختلاف

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهم البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة، كما تهدف إلى تحديد الفروق بين آراء المعلمين حول أثر أهمية البرامج التدريبية في تطورهم المهني من متغير العمر، الخبرة، المؤهل التعليمي، التخصص الدقيق، الموضع التعليمي، والدورات التدريبية.

عدد الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من حيث التعرف على البرامج التدريبية الضرورية لبرامج التربية الخاصة المختلفة (الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، صعوبات التعلم، التخلف العقلي)، حيث تشهد هذه البرامج تطوراً كبيراً، إذ وصل عدد البرامج والمراكز والمعاهد الخاصة بوزارة المعارف ٦٥٣ (الموسى، ١٤٢١هـ)، وهذه البرامج تحتاج إلى كوادر بشرية مدربة ومتخصصة وفي الوقت الحالي لا يوجد سوى قسم واحد للتربية الخاصة في جامعة الملك سعود على مستوى الجامعات السعودية ولا يستطيع تلبية الاحتياجات المتنامية للمعلمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة على مستوى المملكة العربية السعودية، لذلك فإن إجراء دراسة تجمع بياناتها من قبل المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة لمعرفة احتياجاتهم التدريبية بناء على خبراتهم وممارستهم اليومية في الميدان التعليمي تأخذ أهمية من حيث توفير معلومات ضرورية تستخدمها المدارس والبرامج ومراكز تخطيط البرامج التدريبية للمعلمين، وكذلك يستفيد منها المتخصصون لإعداد وتصميم هذه البرامج.

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بما يلي:

- (١) اقتصارها على المعلمين الذكور في معاهد التربية الخاصة وفي البرامج الملحقة بالمدارس العادية التابعة لوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية.
- (٢) جمع بياناتها في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢١/١٤٢٢ هـ.

مصطلحات الدراسة

- (١) البرامج التدريبية: يقصد بها في هذه الدراسة الاحتياجات التدريبية المختلفة التي تقدم لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة، على شكل برنامج واحد أو أكثر وذلك حسب الحاجة من دورات تدريبية وورش عمل متخصصة في مجالات إعداد وتطوير المعلم في برامج التربية الخاصة المختلفة مثل دورة متخصصة في البرنامج التربوي الفردي أو ورشة عمل في البرنامج التربوي الفردي.. ومن هذه البرامج مايلي:

- أ. البرنامج العام: مثل العلم باللوائح والأنظمة والحصول على المعلومات والمصادر المختلفة، وتعديل الاتجاهات السلبية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- ب. التدريس مثل التخطيط الجيد واستخدام الاستراتيجيات التعليمية وتقييم الدرس والتغذية الراجعة واستخدام طرق تعديل وبناء السلوك.
- ج. التقييم والتشخيص للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية

الخاصة مثل القدرة على التشخيص الجيد، واختيار الاختبارات سواء الرسمية أو غير الرسمية والقدرة على تفسير تلك الاختبارات.

د. المهارات والمتطلبات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي.

(٢) التربية الخاصة: يقصد بها البرامج والطرق والوسائل والاستراتيجيات التي تم إعدادها وتصميمها بحيث تتناسب مع الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين (مثل ذوي الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، صعوبات التعلم، التخلف العقلي، التوحد، الإعاقة الجسمية والحركية .. (Hallahan & Kuffman 1994, p.14).

(٣) الإعاقة السمعية:

تتقسم الإعاقة السمعية إلى:

(أ) الصمم: وهو فقدان أو قصور سمعي يحول دون اعتماد الفرد على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام السماعات أو بدونها.

(ب) ضعف السمع: وهو فقدان أو قصور سمعي يجعل الفرد يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط، سواء باستخدام السماعات أو بدونها (القيروتي، السرطاوي، والصمادي ١٩٩٥، ص ١٣٨).

(٤) الإعاقة البصرية:

يقسم المتخصصون الإعاقة البصرية إلى قسمين:

(أ) كف البصر: وهو فقدان القدرة الكلية على الإبصار،

أو عدم القدرة على الاستفادة من البقايا البصرية

للقراءة أو الكتابة بطريقة عادية حتى مع استخدام

المعينات البصرية.

(ب) ضعف البصر: وهو القدرة على القراءة أو الكتابة أو

إنهاء المهمة عن طريق استخدام معينات بصرية

كالنظارات المكبرة أو العدسات أو المعينات

التكنولوجية الأخرى (القريوتي وآخرون، ١٩٩٥،

ص ١٩٠).

(٥) ذوو صعوبات التعلم: هم الأطفال الذين لديهم اضطراب في

واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في

فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا

القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة،

أو الكتابة، أو الهجاء، أو في القيام بالعمليات الحسابية. وقد

يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة

في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عدم

القدرة على القراءة، أو إلى عدم القدرة على الكلام، ولا

يشتمل هذا المصطلح على الأطفال ذوي صعوبات التعلم

الناجمة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف

عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي أو ثقافي. (

Hallahan & Kuffman 1994, p. 165).

(٦) **التخلف العقلي:** هو القصور الواضح في الأداء الحالي للفرد، حيث يقل فيه الأداء الذهني للفرد عن المتوسط العام بشكل واضح مصاحباً في ذلك مع قصور في جانبين أو أكثر من جوانب المهارات التكيفية التالية: التواصل، العناية بالذات، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية، أوقات الفراغ والعمل، ويظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة (Luckasson, R. Coulter, D.L., Pollock, E.A., Reis, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalink, D.M., and Stark, J.A., 1992).

الدراسات السابقة

أتيح للباحث الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع بحثه. وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:
 في دراسة للعبد الجبار (٢٠٠٢) هدفت إلى التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومعرفة ما يتوفر منها لديهم. تم استطلاع آراء معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض (ن = ١١٠)، وقد استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين، واختبار "شيفيه" لتحليل نتائج الدراسة.

وقد جاءت المهارات مرتبة من قبل مجتمع الدراسة حسب أهميتها على التوالي: المهارات الأكاديمية، مهارات الاستراتيجيات التعليمية، مهارات بيئة العمل، وجاء ترتيب المهارات من قبل مجتمع الدراسة

حسب توافرها لديهم على التوالي: المهارات الأكاديمية، مهارات بيئة العمل، مهارات الاستراتيجيات التعليمية.

وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات بحيث يمكن أن تُعزى لمتغيرات الخبرة والتقدير الأكاديمي، وعدد الحالات المخدمة، وكانت هناك فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير العمر. ومن جانب آخر أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة بالنسبة لتوافر تلك المهارات في متغير التقدير الأكاديمي.

وتوصلت دراسة وايتكر Whitaker (٢٠٠١) من خلال مراجعة للصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية ، خصوصاً في السنوات الأولى من التدريس، إلى أنهم يواجهون الصعوبات التالية:

- (١) عدم القدرة على نقل النظرية إلى التطبيق.
- (٢) عدم الإعداد الجيد لمواجهة عدد من الصعوبات التي ستواجههم.
- (٣) التردد في الاستشارة وطلب المعونة.
- (٤) صعوبة التدريس وعدم توافر المصادر اللازمة.
- (٥) التوقعات العالية للنجاح.

وفي دراسة أخرى للعبد الجبار (١٩٩٨) هدفت إلى معرفة أهم الكفايات الضرورية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية (ن = ٢٣٧) حيث تم استطلاع آراءهم. وقد جاءت

الكفايات مرتبة حسب ضرورتها كما يلي : الكفايات الشخصية، الكفايات التدريسية، كفايات الوعي المهني، الكفايات المعرفية، كفايات التعامل مع الأطفال وأولياء أمورهم، كفايات الوعي المهني، والكفايات الاجتماعية والمجتمعية.

وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة بالنسبة لأهمية هذه الكفايات ترجع لمتغيرات العمر والخبرة والمؤهل التعليمي.

وأوضحت دراسة دراسة زينز وبونتي (1996) Zins & Ponti والتي استطلعا فيها آراء ١٧ معلما من معلمي المدارس الابتدائية حول فاعلية التدريب المباشر للمعلمين في مهارات حل المشكلات لتعزيز التحصيل لدى التلاميذ، إن التدريب المباشر للمعلمين يعزز مهارات المعلم في تشخيص مشكلة التلميذ ويقلل من النقاش أو الجدل حول المشكلات السلوكية.

وفي دراسة أحمد والسويدي (١٩٩٢) هدفت إلى تقدير ومعرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في دولة قطر من وجهة نظر المعلمين، وحاولت الدراسة الإجابة عن سؤالين أحدهما له علاقة بتحديد الاحتياجات التدريبية، والآخر بأولويات هذه الاحتياجات وتكونت عينة الدراسة من ٣٦ معلما و ٢٨ معلمة ، واستخدم الباحثان أداة لقياس الحاجات التدريبية وتحديد أولوياتها ضمن عشرة مجالات رئيسة من مجالات تدريب معلم التربية الخاصة، وكانت نتائج هذه الدراسة:

١_ هناك حاجة إلى برامج تدريبية عالية المستوى، ولكن

هناك فرقا وحيدا

دالا إحصائيا بشأن درجات الحاجات التدريبية بين المعلمين

والمعلمات لصالح

المعلمين.

٢- المجالات التي نالت اهتماماً أكبر من وجهة نظر أفراد العينة هي (مجال استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة، ومجال تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم، ومجال الأنشطة التدريبية والتعليم الفردي)، أما المجالات التي نالت اهتماماً أقل من وجهة نظر أفراد العينة هي : (مجال الإدارة السيطرة الصفية، ومجال توطيد العلاقات مع الآخرين).

٣- هناك اتفاق بدرجة كبيرة بين أفراد العينة بشأن ترتيب أهمية أولويات

الاحتياجات التدريبية.

ولقد اقترح جوردن (1991) Gordon الاحتياجات الأساسية لمعلم التربية الخاصة المتمثلة في النقاط التالية: إدارة الصف، والحصول على المعلومات اللازمة عن نظام المدرسة، والحصول على المصادر اللازمة للتدريس، والتخطيط والتنظيم للدرس، وتقييم التلاميذ، وتشجيع التلاميذ، واستخدام الطرق الفاعلة في التدريس، والتعامل مع الاحتياجات الخاصة للتلاميذ، والتواصل مع الآخرين من الإداريين والمعلمين، والتواصل مع أولياء أمور التلاميذ، وتكييف البيئة التعليمية.

وفي دراسة للمكتب التعليمي الأمريكي Office of

Education(1988) توصلت إلى أن المعلمين في المرحلة الابتدائية

بحاجة إلى المجالات التدريبية التالية: اختيار محتويات المنهج

وتنظيمها بشكل يتناسب مع مطالب التلميذ النفسية وطبيعة المادة، والتخطيط للتدريس، واستخدام الاستراتيجيات الملائمة لتحقيق الأهداف المطلوبة، وتقييم نتائج التدريس، وتحمل المسؤولية.

وفي دراسة ساس - ليهرر (1986) Sass - Lehrer عن المهارات الفاعلة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية حيث تكونت عينة الدراسة من ١٥٠ مشرفاً من المشرفين على برامج الإعاقة السمعية، حيث اطلع المشرفون على ٤٠ مهارة ذات علاقة بالتدريس والتخطيط والتقييم والعلاقات العامة، وقد خلصت الدراسة إلى إعطاء أهمية كبرى لمهارات التخطيط للدرس، ثم تليها في الأهمية مهارات التقييم.

وأجرى مايلن (1979) Milne عن طريق تحليل البيانات التي جمعها من قبل ١٤٠ معلماً ومديراً للتلاميذ ذوي التخلف العقلي، حيث توصلت الدراسة إلى أن مهارة المرونة في إدارة النشاطات التعليمية تأتي على قائمة المهارات الهامة في مجال تربية وتعليم ذوي التخلف العقلي.

وأوضح ويجاند (1977) Weigand أن هناك ست مجالات يلزم توفرها للمعلم بشكل عام، وهذه المجالات هي: تقدير مستوى الأداء العقلي، استخدام الاستراتيجيات بما في ذلك استراتيجيات الدافعية، وصياغة الأهداف بشكل جيد ومتمكن، والقدرة على تطبيقها أدائياً، والقدرة على طرح الأسئلة والمناقشة وإجراء التقويم والتمكن من التواصل في البيئة المدرسية.

وأكدت الجمعية الأهلية للمواطنين ذوي التخلف العقلي (NARC)، (1974) على موقفها من الاحتياجات الأساسية للأشخاص المسؤولين

عن تصنيف الأفراد ذوي التخلف العقلي في الولايات المتحدة الأمريكية والذي جاء عن طريق جمع المعلومات وتحليلها عن الأفراد ذوي التخلف العقلي و توصلت إلى أن هؤلاء المسؤولين يحتاجون أن يكونوا مؤهلين بالدرجات الأكاديمية العليا ويحملوا رخص العمل ويكونوا قد تدربوا على المجالات التالية : التقييم الفردي، الفروق الفردية، الطفل غير العادي، التعلم والعلاج، التخلف العقلي، العمل تحت الإشراف، والتعليم المستمر. وفي عملية التعلم والعلاج أوصت الجمعية أن يتعلم الفرد المسؤول عن تصنيف الأفراد ذوي التخلف العقلي بشكل جيد عن موضوع الفريق المتعدد التخصصات من ناحية التخطيط، والتقييم للنتائج التربوية حتى يكون متمكناً من كتابة الأهداف السلوكية وبمحكات مناسبة.

يتضح من استعراض نتائج الدراسات السابقة أهمية الحاجة إلى إلقاء الضوء على البرامج التدريبية المختلفة للمعلمين في مجالات التربية الخاصة. ومن ثم يلاحظ المتتبع لما أسفرت عنه الدراسات السابقة أن التركيز يكون على ضرورة توفر برامج تدريبية عالية المستوى تتيح استخدام ما هو موجود من تقنيات حديثة، بالإضافة إلى رفع مستوى المعلمين في المجالات ذات الصلة بأساليب التدريس والتقييم والتشخيص، وغيرها من المجالات التي تؤكد الحاجة إلى مزيد من الدراسات في هذا الصدد.

فروض الدراسة

تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض السبعة التالية:

- (١) يتفق المعلمون في مجال التربية الخاصة على أهمية البرامج التدريبية بالنسبة لهم.
- (٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم في متغير العمر.
- (٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم في متغير الخبرة.
- (٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم في متغير المؤهل التعليمي.
- (٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم في متغير التخصص الدقيق.
- (٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم في متغير الموضع التعليمي (معهد أو برنامج ملحق بالمدرسة العادية).
- (٧) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم في متغير عدد الدورات التدريبية.

إجراءات الدراسة

أولاً: مجتمع الدراسة

أجريت هذه الدراسة مع بداية الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢١/١٤٢٢هـ — على المجتمع الكلي (للمعلمين) الذين يعملون في معاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم معلماً ٢٤٦٥ (وزارة المعارف ١٤٢٢ هـ) وزعت عليهم أداة الدراسة.

وقد تكونت العينة النهائية للدراسة الحالية من ٧٨٣ معلماً ممن أكملوا الإجابة عن بنود أداة البحث كاملة وهم يشكلون ٣١٫٧٦% وهي عينة ممثلة - من وجهة نظر الباحث الحالي - لمجتمع الدراسة ، ويتضمن الجدول رقم (١) وصفاً تحليلياً لعينة الدراسة من حيث العمر، وسنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، والتخصص، ونوع الموضوع التعليمي وعدد الدورات التدريبية.

الأساليب الإحصائية

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صدق المقياس وثباته (معامل ارتباط بيرسون، والفأكرونباخ بالإضافة إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبارات واختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه) واختبار شيفيه.

جدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المختلفة

م	المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد الحالات	النسبة %
١	العمر	٢٠ - ٣٠ سنة	٣٧٠	٤٧ر٣
		٣١ - ٤٠ سنة	٢٧٢	٣٤ر٧
		٤١ سنة فأكثر	١٣٥	١٧ر٢
		لم يحدد	٦	٨ر٠
٢	سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	٣٣٠	٤٢ر١
		٦ - ١٠ سنوات	١٥٩	٢٠ر٣
		١١ - ١٥ سنة	١٢٧	١٦ر٢
		١٦ سنة فأكثر	١٤٦	١٨ر٦
		لم يحدد	٢١	٢ر٧
٣	المؤهل التعليمي	دبلوم	١٦٥	٢١ر١
		بكالوريوس	٥٠٦	٦٤ر٦
		ماجستير	١٥	١ر٩
		أخرى	٢٥	٣ر٢
		لم يحدد	٧٢	٩ر٢
٤	التخصص	الإعاقة السمعية	١٩٦	٢٥ر٠٠
		الإعاقة البصرية	٧٥	٩ر٦
		صعوبات التعلم	٩٩	١٢ر٦
		التخلف العقلي	٣٣٤	٤٢ر٦
		لم يحدد	٧٩	١٠ر١
٥	الموضع التعليمي	معهد تربية خاصة	٢٩٩	٣٨ر٢
		برنامج ملحق بالمدرسة العادية	٤٦٠	٥٨ر٧
		لم يحدد	٢٤	٣ر١
		١	١٥٨	٢٠ر٢

عدد النورات
التدريبية

م	المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد الحالات	النسبة %
		٢	١٠٣	١٣,٢
		٣	٨١	١٠,٣
		٤ فأكثر	٩٠	١١,٥
		لا يوجد	٣٥١	٤٤,٨

ثانياً: أداة الدراسة

مقياس البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة
في سعيه لإعداد مقياس للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة
قام الباحث الحالي بالخطوات التالية:

(١) إعداد استمارة شاملة لجمع البيانات الأولية وللمعلومات الأساسية المتعلقة بأفراد العينة والتي تتضمن معلومات عن العمر الزمني، سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، التخصص للمعلمين، نوع الموضوع التعليمي الذي يعمل به المعلمون، وعدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها .

(٢) للتعرف على البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، قام الباحث بإعداد أداة لهذا الغرض من خلال:

(أ) مراجعة الدراسات السابقة التي أتيح للباحث الاطلاع عليها وجميعها ذات صلة بالبرامج التدريبية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

(ب) الاستفادة من آراء المحكمين الذين عرضت عليهم قائمة البرامج التدريبية، حيث تم إجراء بعض التعديلات عليها في ضوء ما أبدوه من ملاحظات (انظر ملحق أ).

(٣) في ضوء الخطوتين السابقتين أصبح المقياس في

صورته النهائية يشتمل على المحاور التالية:

- أ. البرنامج العام ويشتمل على سبعة مجالات تدريبية.
- ب. التدريس ويشتمل على ثمانية مجالات تدريبية.
- ج. التقييم والتشخيص ويشتمل على أربع مجالات تدريبية.
- د. البرنامج التربوي الفردي ويشتمل على ست مجالات تدريبية.

(٤) طلب من أفراد مجتمع الدراسة الإجابة عن العبارات المندرجة تحت كل محور من محاور الأداة الأربعة وذلك بوضع إشارة (x) أمام الخانة التي يراها المستجيب أكثر أهمية على مقياس خماسي متدرج وفق مقياس ليكرت حيث تعني الدرجة (٥) هام جداً، والدرجة (٤) هام، والدرجة (٣) غير متأكد، والدرجة (٢) غير هام، والدرجة (١) غير هام على الإطلاق، ومن ثم فإن ارتفاع الدرجة يعتبر مؤشراً على أهمية البرنامج التدريبي، بينما انخفاض الدرجة يعتبر مؤشراً على عدم أهميته.

(٥) استخدم الباحث للتحقق من صدق الأداة الأسلوبين التاليين:

أ. الصدق الظاهري: للتأكد من صدق الأداة الظاهري فقد تم عرض الأداة على أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، حيث تم تزويدهم بأهداف الدراسة والإجراءات التي تم اتخاذها في بناء تلك الأداة، وفي ضوء آراء ومقترحات المحكمين تم استبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ١٠٠% ومن ثم استبعد عدد ٥ فقرات لتتكون القائمة

في صورتها النهائية على ٢٥ عبارة (انظر ملحق رقم ١).
 ب. صدق الاتساق الداخلي: فقد تم حساب معامل الارتباط بين كل
 عبارة من عبارات الأداة، والدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول رقم (٢)
 ، وذلك على عينة استطلاعية بلغ عددها ٧٨ معلماً.

جدول رقم (٢)
 معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
الأول	١	٠.٥٧	٤	٠.٥١
	٢	٠.٤٧	٥	٠.٥٥
	٣	٠.٥٩	٦	٠.٤٩
الثاني	١	٠.٢٦	٥	٠.٥٣
	٢	٠.٤٠	٦	٠.٤٠
	٣	٠.٥٧	٧	٠.٥١
	٤	٠.٦٢	٨	٠.٤٦
الثالث	١	٠.٥٠	٣	٠.٨٢
	٢	٠.٧٧	٤	٠.٦٩
	١	٠.٧٥	٤	٠.٧٦
الرابع	٢	٠.٤٧	٥	٠.٦٧
	٣	٠.٥١	٦	٠.٤٠

** دالة عند مستوى ٠.٠١.

يتبين من الجدول رقم (٢) أن نتائج معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة
 الكلية كانت جميعها دالة . ويوضح الجدول رقم (٣) أن نتائج معاملات
 ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية كذلك كان دالاً.

جدول رقم (٣)
معاملات ارتباط أبعاد الأداة بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط*
الأول	٠,٧٨	الثالث	٠,٦٧
الثاني	٠,٨٨	الرابع	٠,٧٤

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١.

(٦) كما تحقق الباحث من ثبات أداة الدراسة بإجرائها على عينة قوامها ٧٨ من معلمي التربية الخاصة، وذلك عن طريق إيجاد معاملات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لكل بعد على حدة، ثم للأداة ككل، ويوضح جدول رقم (٤) ذلك.

جدول رقم (٤)
قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد القائمة	معامل ألفا كرونباخ
١ - المتطلبات العامة	٠,٦٨
٢ - التدريس	٠,٧٣
٣ - التقييم والتشخيص	٠,٧٠
٤ - البرنامج التربوي الفردي	٠,٧٦
الدرجة الكلية	٠,٨٥

* جميع قيم معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠,٠١.

نتائج الدراسة

الفرض الأول: ينص على أنه: يتفق معلمو التربية الخاصة على أهمية المراجع التدريبية بالنسبة لهم. وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس الأربعة وذلك لكل بعد على حدة، ويوضح الجدول رقم (٥) نتائج ذلك.

جدول رقم (٥)

ترتيب البرامج التدريبية حسب أهميتها بالنسبة لأفراد مجتمع الدراسة

البرامج التدريبية	المتوسط
١ - البرنامج التربوي الفردي	٤٧١ر
٢ - البرنامج العام	٤٤٩ر
٣ - التدريس	٤٤٣ر
٤ - التقييم والتشخيص	٤٢١ر

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المعلمين أعطوا أهمية بشكل كبير لجميع البرامج التدريبية التي تضمنتها القائمة، فقد تراوحت المتوسطات بين ٤٢١ر إلى ٤٧١ر، حيث حصلت البرامج التدريبية ذات العلاقة بالبرنامج التربوي الفردي على متوسط مقداره (٤٧١ر)، ثم البرنامج العام على متوسط مقداره (٤٤٩ر)، ثم التدريس على متوسط مقداره (٤٤٣ر)، وأخيرا التقييم والتشخيص على متوسط مقداره (٤٢١ر). وكل ذلك يعكس الأهمية الكبرى لجميع البرامج التدريبية المذكورة في القائمة مما يفيد بتحقيق الفرض الأول من فروض الدراسة.

الفرض الثاني: ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير العمر. وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم إخضاع درجات أفراد مجتمع الدراسة لتحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح الجدول رقم (٦) ذلك.

جدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج وفقاً
لمتغير العمر

أبعاد المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
البرنامج العام	بين المجموعات	٢	٥٩١٨	٢٩٥٩		
	داخل المجموعات	٧٧٢	٧٩٨٤٥٦	١٠٣٣	٢٨٦	غير دالة
التدريس	بين المجموعات	٢	٣١١٤	١٥٥٧		
	داخل المجموعات	٧٧٢	٩٠٩٦٨٩	١١٧٨	١٣٢	غير دالة
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٢	٦٩٨٧	٣٤٩٣		
	داخل المجموعات	٧٧٢	٥٣٨٩٤٦	٦٩٨	٥٠٠٤١	٠.٠١
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	٢	١٥٩٨	٧٩٩		
	داخل المجموعات	٧٧٢	٣٩١٨٠٥	٥٠٧	١٥٧	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع قيم "ف" غير دالة عند مستوى ٠.١
 • عدا بعد التقييم والتشخيص، وقد تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد موضع
 ووجهة تلك الفروق. ويوضح الجدول رقم (٧) نتائج اختبار شيفيه لتحديد
 وجهة الفروق بالنسبة للدال منها.

جدول رقم (٧)
نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات
درجات الفئات الفرعية الثلاث في ضوء العمر الزمني

أبعاد المقياس	الفئة العمرية الدقة ومتوسطها	فئات العمر ومتوسطاتها		
		الفئة الأولى ٢٠ - ٣٠ سنة	الفئة الثانية ٣١ - ٤٠ سنة	الفئة الثالثة ٤١ سنة فأكثر
التقييم والتشخيص	الأولى ٠١٦٩٦	٠١٦٩٦	١٦٤٦	٠١٦٩٢

* الفروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة بين متوسطات درجات
 أفراد مجتمع الدراسة في الفئتين العمرية الأولى والثالثة بالنسبة للمجالات
 التدريبية ذات العلاقة بالتقييم والتشخيص لصالح الأولى بمتوسط بلغ (١٦,٩٦)
 (. ويتضح عدم تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة لجميع أبعاد
 المقياس ماعدا بعد التقييم والتشخيص .

الفرض الثالث: ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير الخبرة. للتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم إخضاع درجات أفراد مجتمع الدراسة لتحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح الجدول رقم (٨) ذلك.

جدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج وفقاً لمتغير الخبرة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف" للقيمة	الدالة
البرنامج العام	بين المجموعات	٣	٩٤٠٩٤	٣١٠٦٤		
	داخل المجموعات	٧٥٧	٧٧٨٨٠٧٢	١٠٠٢٩	٣٠٠٨	٠.٠٥
التدريس	بين المجموعات	٣	٦٨٠٢٩	٢٨٠٧٦		
	داخل المجموعات	٧٥٦	٨٨١٦٠٤٢	١١٠٦٦	٢٠٤٧	غير دالة
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٣	٩٠٠٠٩	٣٠٠٠٣		
	داخل المجموعات	٧٥٦	٥٢٩٩٠١١	٧٠١	٤٠٥٢	٠.٠١
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	٣	٢٩٠٩٨	٩٠٩٩		
	داخل المجموعات	٧٥٦	٣٧٥٩٠٠٧	٤٠٩٧	٢٠٠٩	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم "ف" دالة عند مستوى ٠.٠٥ لبعـد البرنامج العام ودالة عند مستوى ٠.٠١ لبعـد التقييم والتشخيص. وغيـر دالة لباقي الأبعاد. وقد تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد موضع وجهة تلك الفروق. ويوضح الجدول رقم (٩) نتائج اختبار شيفيه لتحديد وجهة الفروق بالنسبة للدال منها.

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات
درجات الفئات الفرعية الثلاث في ضوء الخبرة

نوع المقياس	الفئة الدالة ومتوسطها	فئات الخبرة ومتوسطاتها		
		الفئة الأولى ٥ سنوات فأقل	الفئة الثانية ٦ - ١٠ سنوات	الفئة الثالثة ١١ - ١٥ سنة أكثر
البرنامج العام	الأولى ٣١.٣٠	٣٠.١٣	٢٩.٧٩	٣٦.٣٠
التقييم والتشخيص	الأولى ١٧.٠٣	١٧.٠٣	١٦.٢٢	١٦.٣٦

* الفروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة في الفئتين الأولى والرابعة بالنسبة للمتطلبات العامة لصالح الأولى، وكذلك وجود فروق دالة بين متوسطات أفراد مجتمع الدراسة بالنسبة للتقييم والتشخيص في الفئتين الأولى والثانية لصالح الأولى. ويتبين من ذلك تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة بالنسبة لبعدي البرنامج العام والتشخيص والتقييم وعدم تحقق الفرض لبقية الأبعاد.

الفرض الرابع: ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير المؤهل التعليمي. ولتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم إخضاع درجات أفراد مجتمع الدراسة لتحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح الجدول رقم (١٠) ذلك.

جدول رقم (١٠)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج
وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي

أبعاد المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"
المتطلبات العامة	بين المجموعات	٣	١٢٧٧	٤٢٦	
	داخل المجموعات	٧٠٦	٧٤١٨	١٠	غير دالة
التدريس	بين المجموعات	٣	١٧٢	٥٧	
	داخل المجموعات	٧٠٥	٨٤١٩	١١	غير دالة
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٣	١٠١٦	٣٣٨٧	
	داخل المجموعات	٧٠٥	٤٨٦٢	٦٩٠	٤٩١
	بين المجموعات	٣	١٤٩	٤٩٨٤	
البرنامج التربوي الفردي	داخل المجموعات	٧٠٥	٣٦١٥	٥١٣	٩٧٢

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيم "ف" دالة عند مستوى ٠.٠٥ لكل من بعد التقييم والتشخيص وبعد البرنامج التربوي الفردي، وقد تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد موضع وجهة تلك الفروق.

ويوضح الجدول رقم (١١) نتائج اختبار شيفيه لتحديد وجهة الفروق بالنسبة للدال منها.

جدول رقم (١١)
نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات درجات الفئات الفرعية الأربع في ضوء المؤهل التعليمي

أبعاد المقياس	الفئة الدالة ومتوسطها	فئات المؤهل التعليمي ومتوسطاتها			
		الفئة الأولى دبلوم	الفئة الثانية بكالوريوس	الفئة الثالثة ماجستير	الفئة الرابعة أخرى
التقييم والتشخيص	الثانية ١٦٨٦*	١٦٢٦	١٦٨٦*	١٦٦٧	١٥١٦*
البرنامج التربوي الفردي	الأولى ٢٨٨٦*	٢٨٨٦*	٢٧٨٣*	٢٩١٣	٢٧٨٠

* الفروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة في الفئتين الثانية والرابعة بالنسبة للتقييم والتشخيص

لصالح الثانية،

وكذلك وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة في الفئتين الأولى والثانية بالنسبة للبرنامج التربوي الفردي لصالح الأولى. ويتبين عدم تحقق الفرض الرابع من فروض الدراسة بالنسبة لبعدي البرنامج العام ، والتدريس ، بينما تحقق بالنسبة لبعدي التقييم والتشخيص والبرنامج التربوي الفردي.

الفرض الخامس: ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير التخصص. وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم إخضاع درجات أفراد مجتمع الدراسة لتحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح الجدول رقم (١٢) ذلك.

جدول رقم (١٢)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج وفقاً لمتغير التخصص

أبعاد المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
البرنامج العام	بين المجموعات	٣	١١٧٣٦	٣٩١٢		
	داخل المجموعات	٦٩٩	٧١٢٠٥٧	١٠٠٨	٣٨٤	٠.٠١
التدريس	بين المجموعات	٣	٤٠٤٦	١٣٤٩		
	داخل المجموعات	٦٩٨	٨١٦٤٠٦	١١٦٩	١١٥	غير دالة
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٣	٨٩٢١	٢٩٧٣		
	داخل المجموعات	٦٩٨	٤٧٩٦٧٣	٦٨٧	٤٣٢	٠.٠١
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	٣	١٤٢٠٩	٤٧٣٦		
	داخل المجموعات	٦٩٨	٣٤٠١٩٩	٤٨٧	٩٧١	٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم "ف" دالة عند مستوى ٠.٠٥ لكل أبعاد المقياس ما عدا بعد التدريس، وقد تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد موضع ووجهة تلك الفروق.

ويوضح الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار شيفيه لتحديد وجهة الفروق بالنسبة للدال منها.

جدول رقم (١٣)
نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات
درجات الفئات الفرعية الأربع في ضوء التخصص

أبعاد المقياس	الفئة الدالة ومتوسطها	فئات التخصص ومتوسطاتها			
		الفئة الأولى الإعاقة السمعية	الفئة الثانية الإعاقة البصرية	الفئة الثالثة صعوبات التعلم	الفئة الرابعة التخلف العقلي
المتطلبات العامة	الرابعة ٣١٫٣٣*	٣٠٫٧٢	٣٠٫٧٢	٣٠٫٢١*	٣١٫٣٣*
التقييم والتشخيص	الثالثة ١٧٫٤٧*	١٦٫٤٨	١٦٫٩٧	١٧٫٤٧*	١٦٫٤٨*
البرنامج التربوي الفردي	الرابعة ٢٨٫٦٤*	٢٧٫٧٨	٢٧٫٧٨*	٢٧٫٦٦*	٢٨٫٦٤*

• الفروق دالة عند مستوى ٠٫٠٥ .

يتضح من الجدول رقم (١٣) وجود فروق دالة بين متوسطات أفراد مجتمع الدراسة في الفئتين الثالثة والرابعة بالنسبة للبرنامج العام لصالح الفئة الرابعة، ووجود فروق دالة بين متوسطات الفئات الثالثة والرابعة بالنسبة للتقييم والتشخيص لصالح الثالثة، ووجود فروق بين متوسطات جميع الفئات بالنسبة للبرنامج التربوي الفردي وذلك لصالح الفئة الرابعة. ويتضح مما سبق تحقق الفرض الخامس لكل أبعاد المقياس ما عدا بعد التدريس.

الفرض السادس: ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير نوع البرنامج. وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم إخضاع درجات أفراد مجتمع الدراسة لاختبار "ت"، ويوضح الجدول رقم (١٤) ذلك.

جدول رقم (١٤)
نتائج اختبار 'ت' لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج
وفقاً لمتغير نوع الموضع التعليمي

الموضع التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة 'ت'	مستوى الدلالة
معهد تربية خاصة	٢٩٨	١١٠ر٤١	٨ر٩٦		
برنامج خاص ملحق بالمدرسة العادية	٤٥٩	١١٠ر٩٤	٩ر٥٧	٠ر٤٥٥	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يرجع لمتغير نوع البرنامج بالنسبة لأهمية تلك البرامج التدريبية، مما يفيد بعدم تحقق الفرض السادس من فروض الدراسة.

الفرض السابع: ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير عدد الدورات التدريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم إخضاع درجات أفراد مجتمع الدراسة لتحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح الجدول رقم (١٥) ذلك.

جدول رقم (١٥)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

أبعاد المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة 'ف'
					الدلالة
البرنامج العام	بين المجموعات	٤	٨٩ر٤٧	٢٢ر٣٦	
	داخل المجموعات	٧٧٦	٧٩٨٠ر١٩	١٠ر٢٨	غير دالة
التدريس	بين المجموعات	٤	٧٣ر٩٨	١٨ر٥٠	
	داخل المجموعات	٧٧٥	٩١٥٢ر٨٥	١١ر٨١	غير دالة
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٤	١٢ر١١	٣ر٠٢٩	
	داخل المجموعات	٧٧٥	٥٤٥٥ر٦٢	٧ر٠٣٩	غير دالة
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	٤	٨٣ر٨٨	٢٠ر٩٧	
	داخل المجموعات	٧٧٥	٣٨٦٤ر١٥	٤ر٩٨	٠ر٠١

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيم 'ف' غير دالة دلالة إحصائية الأبعاد

ما عدا بُعد البرنامج التربوي الفردي الذي كان دالا دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١، وقد تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد موضع ووجهة تلك الفروق.

ويوضح الجدول رقم (١٦) نتائج اختبار شيفيه لتحديد وجهة الفروق بالنسبة للدال منها.

جدول رقم (١٦)
نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات
درجات الفئات الفرعية الخمس في ضوء عدد الدورات التدريبية

فئات التخصص ومتوسطاتها					الفئة الدالة ومتوسطها	أبعاد المقاييس
الفئة الأولى دورة واحدة	الفئة الثانية دورتان	الفئة الثالثة ٣ دورات	الفئة الرابعة ٤ فلكثر	الفئة الخامسة لا يوجد		
٢٨ر٠٢	٢٨ر٤٩	٢٨ر٣٠	٢٨ر٨٢	٢٧ر٨٨	الرابعة ٢٨ر٨٢	البرنامج التربوي الفردي

* الفروق دالة عند مستوى ٠.٠٥.

يتضح من الجدول رقم (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد مجتمع الدراسة في الفئتين الرابعة والخامسة بالنسبة للبرنامج التربوي الفردي لصالح الرابعة. ويتبين مما سبق تحقق الفرض السابع من فروض الدراسة لبعد البرنامج التربوي الفردي ، بينما عدم تحقق الفرض لبقية الأبعاد.

مناقشة النتائج

نجد أن المعلمين أعطوا أهمية كبرى لجميع البرامج التدريبية التي تضمنتها القائمة في المجالات التالية: البرنامج العام ، التدريس ، التقييم والتشخيص، والبرنامج التربوي الفردي. وذلك يتفق مع ما توصل إليه جوردن (١٩٩١) على أن هذه احتياجات أساسية لمعلم التربية الخاصة. وقد

ترجع هذه النتيجة إلى أهمية هذه البرامج التدريبية، وإلى زيادة أعداد نوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية مقارنة بعدد المعلمين. وقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية بُعد التقييم والتشخيص وفق متغير العمر لصالح المعلمين الأصغر سناً (٢٠ - ٣٠ سنة) ، وتشير هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الأفراد الأصغر سناً هم من المتخصصين في مجال التربية الخاصة ومن الحاصلين على الشهادة الجامعية في مجال التربية الخاصة، بينما المعلمين الأكبر سناً (٤١ سنة فأكثر) قد يكونوا من غير المتخصصين وذلك لحدثة مجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، حيث تنقص المعلمون ذوو الخبرة الطويلة الكثير من المهارات في هذا المجال.

وتوصلت الدراسة الحالية أيضاً إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية بُعد التقييم والتشخيص وبعد المتطلبات العامة وفق متغير الخبرة لصالح المعلمين الأقل خبرة وهذا ينسجم مع ما ذكر سابقاً من أن هؤلاء المعلمين الأقل خبرة من المتخصصين في المجال، بينما المعلمين ذوو الخبرة الطويلة قد يكونوا من غير المتخصصين وإنما ممن عملوا في مجال التربية الخاصة نتيجة للممارسة والخبرة، وكذلك لحدثة مجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أحمد و السويدي (١٩٩٢) من حيث أهمية مجال التشخيص ومعرفة خصائص التلاميذ ، وكذلك تتفق مع نتائج دراسة جوردن Gordon (١٩٩١) من حيث أهمية وجود تقييم للتلاميذ ومعرفة خصائصهم وهذا من الاحتياجات التدريبية الهامة لمعلمي التربية الخاصة .

كما أشارت نتائج الدراسة - من ناحية أخرى - إلى أن هناك فروق دالة دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية بُعد التقييم والتشخيص وفق متغير المؤهل لصالح حملة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن إعداد حملة البكالوريوس في التشخيص والتقييم أفضل من غيرهم من حملة المؤهلات الأخرى في مجال التشخيص والتقييم وكذلك لحصول حملة البكالوريوس على عدد من المقررات التخصصية وذلك يتفق مع ما توصلت إليه الجمعية الأهلية للمواطنين ذوي التخلف العقلي (NARC، ١٩٧٤) من حيث أهمية التقييم.

وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية بُعد البرنامج التربوي الفردي وفق متغير المؤهل لصالح حملة البكالوريوس. وقد يعزى ذلك إلى تركيز برامج البكالوريوس بشكل أكبر على البرامج التدريبية الفردية . وذلك ما يتفق مع ما توصلت إليه الجمعية الأهلية الأمريكية للمواطنين ذوي التخلف العقلي (١٩٧٤) من حيث أهمية البرنامج التربوي الفردي لإعداد المعلم الجيد في مجال التربية الخاصة.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير التخصص في بُعد البرنامج التربوي وبعد المتطلبات العامة لصالح المتخصصين في مجال التخلف العقلي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المتخصصين في مجال التخلف العقلي يعملون مع عدد أقل من التلاميذ مقارنة بزملائهم المتخصصين في المجالات الأخرى ولإستفادتهم من المعاهد الموجودة منذ زمن طويل - نسبيا - حيث تقدم لهم خدمات مساندة

واستشارات، بينما يتعامل زملاؤهم المتخصصون في المجالات الأخرى مع أعداد أكبر من التلاميذ. ونجد تفوق معلمي صعوبات التعلم في بُعد التقييم والتشخيص ربما يرجع إلى إعداد هؤلاء المعلمين يتطلب حصولهم على عدد من المقررات إضافة إلى التشخيص والتقييم، حيث يدرس هؤلاء المعلمون مقرر دراسة حالة طالب (case study) من ذوي صعوبات التعلم قبل أن ينتقل إلى المدرسة كمعلم.

وأخيراً، نجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم لأهمية البرامج التدريبية في ضوء عدد الدورات التدريبية لبعده البرنامج التربوي الفردي لصالح من حصلوا على أربع دورات تدريبية أو أكثر، وهذه نتيجة طبيعية حيث يحتمل أن يكونوا قد حصلوا على دورات تدريبية متخصصة في مجال البرنامج التربوي الفردي إضافة إلى ما سبق لهم دراسته في سنوات إعدادهم الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يتقدم الباحث بالتوصيات التالية:

- (١) أن تعطى أقسام التربية الخاصة اهتماماً أكبر بمقررات التشخيص والتقييم والبرامج التربوية الفردية، نظراً لاحتياج معلمي التربية الخاصة وبشكل مستمر القيام بتشخيص الطلاب وتقديم البرامج التربوية الفردية لهم وعدم كفاية المقررات المقدمة لهم خلال دراستهم الجامعية.
- (٢) أن تقدم الجامعات ممثلة في كليات التربية وكليات خدمة المجتمع دورات تدريبية وورش عمل في البرامج التدريبية

المذكورة في استمارة الدراسة (انظر ملحق رقم ١)، وذلك للارتقاء بمستوى معلمي التربية الخاصة سواء قبل التخرج أو مساعدة منهم على رأس العمل.

٣) أن يكون هناك تقييم لاحتياجات المعلمين من قبل وزارة المعارف بشكل دوري حتى يتم على أثره تقديم البرامج التدريبية اللازمة لهم.

٤) إقامة الندوات وحلقات النقاش للمعلمين في مجال التربية الخاصة حتى تكون نوع من أنواع التواصل بينهم وبين المتخصصين من أساتذة الجامعات والمسؤولين عن التربية الخاصة.

٥) التوسع في إجراء هذا النوع من الدراسات وخصوصاً بالنسبة للمعلمات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد، شكري، والسويدي، وضحي (١٩٩٢). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الأولى، العدد الأول.

العبد الجبار، عبدالعزيز (١٩٩٨). دراسة الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً، أهمية مدى توافرها لديهم. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ٣ (١٩٩٨م)، ٤٧-٨٦.

العبد الجبار، عبدالعزيز (٢٠٠٢). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١). جامعة الملك سعود، الرياض، م ١٤، ص ص ١٧٥-٢٠٥.

القيوتي، يوسف، السرطاوي، عبدالعزيز، والصمادي، جميل وآخرون (١٩٩٥). المدخل إلى التربية الخاصة. الإمارات العربية المتحدة، دبي، دار القلم.

الموسى، ناصر (١٤٢١هـ). تجربة وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل، الرياض : جمعية الأطفال المعوقين، ومركز الأمير سلمان.

جامع، حسن، الشاهين، حصة، والهادي فوزية. الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، المجلة التربوية، جامعة الكويت / كلية التربية، السنة الأولى، العدد الثاني، سبتمبر ١٩٨٤، ص ص ٥٩ - ٩٠.

منصور، طلعت (١٩٩٤). استراتيجيات التربية الخاصة والكفاءات اللازمة لمعلم التربية الخاصة. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس (العدد الثاني).

وزارة المعارف (١٤٢٢هـ). إحصائية عن معاهد وبرامج التربية

الخاصة بوزارة المعارف. الرياض، وزارة المعارف : الأمانة العامة للتربية الخاصة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Gordon, S.P. (1991). **How to help beginning teachers succeed.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (1994). **Exceptional Children, Introduction to Special Education.** (6th ed.), Needham Height, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Reis, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalink, D.M., and Stark, J.A.(1992)Mental retardation : Definition , classification , and system supports. Washington, D.C. : American Association on Mental Retardation .

Milne, N.M. (1979). **Teachers of severely and profoundly retarded students: what competencies are needed? Mental retardation**, V. 17n 2 p 87 – 89.

National Association of Retarded Citizens (NARC) (1974). **Competencies of persons responsible for the classification of mentally retarded individual.** ERIC: ED096808.

Office of Education (1988). **Final Report on Education Specification for a comprehensive Elementary Teacher Education Program.** Volumes I and II, Toledo: Ohio.

Sass-Lehrer (1986). **Competencies for Effective Teaching of Hearing Impaired Students, Exceptional Children.** V 53, n3, p 230 – 234.

Turnbull, A., Turnbull, R., Shank, M. & Leal, D. (1999). **Exceptional Lives.** Columbus, Ohio. Printice Hall.

Weigand, J. (1977). **Implementing Teacher competencies: Positive Approaches to Personalizing Education.** Englwood

Cliffs: New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Whitaker, S. (2001). Supporting beginning. Special Education Teachers. Focus on Exceptional Children, 24(4). 1-17.

Zins, J. & Ponti, C.R. (1998). The Influence of Direct Training in Problem Solving on Consultee Problem Clarification Skills and Attribution. Remedial and Special Education. V 17, n6, p 370-376.

Training Programs Necessary for Special Education Teachers

Abdulaziz M. Abduljabbar
Associate Professor, Dept. of Special Education,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to determine Training Programs Necessary for Special Education Teachers, and the effects of variables of age, experience, educational degree, major, and number of in service training programs are taken by teachers. A questionnaire was sent to Special Education Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (N = 783). The questionnaire dealt with following areas : General requirements, Teaching, Evaluation and assessment, and Individualized Education Programs. The ANOVA one-way, T-Test, percentage, correlation, and Scheffe's test were used.

The study resulted in the following:

- 1) Teachers agree with high percentage of importance of the Training Needs as the following: Individualized Education Programs, General program, Teaching, and Evaluation and assessment .
- 2) A significant difference between special education teachers related to the age of teachers, experience, educational degree, major, and number of in-service training programs are taken by teachers in term of importance these training programs.

ملحق رقم (أ)

الأستاذ الفاضل : معلم التربية الخاصة

المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد ،،

يقوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف على أهم البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.
أرجو تحديد وجهة نظرك حول كل عبارة من عبارات المقياس بحيث تضع علامة (x) أمام كل عبارة من العبارات الخاصة بدرجة الأهمية التي تراها مناسبة لإجابتك.

أشركم على حسن تعاونكم.

الباحث

د . عبدالعزيز بن محمد العبدالجبار

قسم التربية الخاصة

كلية التربية / جامعة الملك سعود

أولاً: معلومات عامة : فضلاً ضع علامة (x) في المربع المناسب :

(١) العمر : _____ سنة

(٢) سنوات الخبرة : _____ سنة

(٣) المؤهل التعليمي :

دبلوم ☐

بكالوريوس ☐

ماجستير ☐

أخرى، حدد _____ ☐

(٤) التخصص :

الإعاقة السمعية ☐

الإعاقة البصرية ☐

صعوبات التعلم ☐

التخلف العقلي ☐

(٥) نوع الموضع التعليمي:

معهد تربية خاصة ☐

برنامج ملحق بالمدرسة العادية ☐

(٦) عدد الدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة التي سبق لك

الالتحاق بها _____

ثانيا: أرجو وضع علامة (x) في المربع المناسب لإجابتك:

م	البرامج التدريبية	هام جداً	هام	غير متأكد	غير هام	غير هام على الإطلاق
البعد الأول : البرنامج العام						
١	العلم باللوائح والأنظمة والتشريعات الخاصة بالأطفال غير العاديين					
٢	الحصول على المعلومات الأولية والأساسية عن الأطفال غير العاديين					
٣	الحصول على المصادر العلمية المختلفة (مثل الكتب، الوسائط التعليمية)					
٤	تعديل البيئة الاجتماعية (الاتجاهات السلبية)					
٥	تعديل البيئة التعليمية (الجدول، التعديلات المكانية)					
٦	استخدام الاستراتيجيات التعاونية للعمل مع المختصين وأسر الأطفال غير العاديين					
٧	المشاركة الفعالة في الأنشطة غير الصفية					
البعد الثاني : التدريس						
١	التخطيط الجيد للدرس					
٢	استخدام الاستراتيجيات التعليمية الملائمة					
٣	تقييم الأهداف التعليمية					
٤	استخدام التغذية الراجعة					
٥	المرونة في إدارة النشاطات التعليمية					
٦	استخدام طرق بناء وتعديل السلوك					
٧	استخدام الحاسب الآلي بشكل فاعل					
٨	استخدام الأجهزة التكنولوجية والتقنيات					

					الحديث في التربية الخاصة
البعد الثالث : التقييم والتشخيص					
					١ القدرة على تشخيص وتقييم التلاميذ
					٢ اختيار وتطبيق الاختبارات الرسمية
					٣ تفسير المعلومات الخاصة بالاختبارات الرسمية
					٤ تفسير المعلومات الخاصة بالاختبارات غير الرسمية
البعد الرابع : البرنامج التربوي الفردي					
					١ التعرف على خصائص الأطفال غير العاديين
					٢ التعرف على احتياجات الأطفال غير العاديين
					٣ إعداد وتطوير البرنامج التربوي الفردي
					٤ صياغة الأهداف السلوكية بشكل جيد
					٥ القدرة على تطبيق الأهداف
					٦ التعرف على الفروق الفردية بين الأطفال غير العاديين

